

LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO: DIALOGANDO COM PAULO FREIRE E MIKHAIL BAKHTIN

Maria Fernanda Rezende Nunes¹

Sonia Kramer²

Introdução

Desenvolvendo atividades de formação de professores, percebemos a importância de refletir sobre o papel do professor/alfabetizador na sociedade, tratando de questões como a concepção de sujeito, de conhecimento e de educação, e investigando de que modo a prática educativa se alicerça nestes conceitos. Nas idas e vindas às secretarias de educação e nos cursos ministrados na universidade - graduação e pós-graduação – identificamos a presença do construtivismo (base teórica predominante na alfabetização nos anos 80), mesclada de aspectos do interacionismo e de práticas que se afirmam baseadas no conceito de letramento. O debate sobre alfabetização contextualizada ou apoiada na consciência fonológica se espalha na academia, nas diferentes instâncias da gestão pública, nas escolas. Atribui-se a tônica destes conceitos aos cursos de capacitação de professores, de curta duração, ofertados pelos estados e municípios e pelo Ministério da Educação, na última década.

A transposição de fundamentos teóricos para orientações curriculares, ou em atividades de sala de aula, algumas vezes é intencional, em outras resulta da circularidade da cultura, nos termos de Ginzburg (1995) ou no modo como interatuam a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos, na concepção de Bakhtin (1987): ideias e conceitos aprendidos aliam-se à experiência do professor, mesclam-se a textos ou partes de textos, combinam-se a informações de publicações de divulgação educacional e muitas vezes acabam sofrendo severos equívocos teórico-metodológicos.

O campo da alfabetização e do letramento enfrenta, desde o início do século XX, disputas de ordem teórica e metodológica, ora de forma polarizada ora articulando facetas e enfoques (Soares, 1985 e 2004). Diferentes áreas do conhecimento têm logrado sistematizar, com base

¹ Doutora em Educação (pela UFRJ). Contato: fernandanunes@domain.com.br

² Doutora em Educação (pela PUC-Rio). Contato: sokramer@puc-rio.br

na investigação científica de grupos institucionalizados, teses e dissertações, inúmeras contribuições, constituindo e consolidando o campo. A Psicologia e a Psicolinguística fornecem subsídios para a compreensão do processo de construção da língua, da leitura e da escrita pelo sujeito. A partir de ângulos teórico-metodológicos diversos, observa-se outra versão da mesma polarização que percorreu o século XX, de um lado insistindo sobre a base fonética que os métodos deveriam enfatizar, de outro sobre o processo e o contexto de produção da leitura e da escrita. Autores brasileiros se fundamentam na Sociologia da Linguagem, na Sociolinguística, Antropologia, Psicologia, Filosofia, nos Estudos Culturais e Estudos da Linguagem e em diversas correntes teóricas da Pedagogia, em particular nas obras de Freire e Freinet, e em estudos da alfabetização, leitura e da escrita realizados em centros de pesquisa do país. A partir dos estudos e pesquisas destas áreas e enfoques é possível delinear consensos e convergências no que se refere à infância, à linguagem e à leitura/escrita.

No texto “Teorias do Conhecimento de Piaget e Vygotsky e alfabetização: o bebê e a água do banho”¹, levantamos as dificuldades na alfabetização e refletimos sobre as principais teorias então vigentes sobre o tema, dialogando com os autores. Mais de quinze anos depois, as políticas educacionais ganharam novos contornos: o conceito de Educação Básica, expresso na LDB, a ampliação do ensino fundamental – de 8 para 9 anos – a obrigatoriedade de ingresso no Ensino Fundamental das crianças de 6 anos, além da emenda constitucional, em adaptação pelas redes estaduais e municipais de educação, que prevê a obrigatoriedade educacional dos 4 aos 17 anos². O cerne das mudanças reside na importância de ampliar acesso e permanência de todas as crianças e jovens brasileiros à/na Educação Básica, para promover a leitura, o acesso à informação, a cultura e a aprendizagem ao longo da vida, com condições de qualidade educacionais de forma a colocar o país em patamares satisfatórios de participação social e equivalentes aqueles que politicamente valorizam a educação e a cultura.

Entretanto, a necessidade de enfrentar os desafios da alfabetização, persiste. Os processos de avaliação construídos no Brasil indicam a presença de um grande contingente de pessoas, com pelo menos quatro anos de escolaridade, analfabetas. Sabemos que o sucesso e o fracasso não se resumem ao trabalho direto dos professores em sala de aula e que há uma série de outros fatores que incidem nessa produção, tais como: gestão da escola, clima escolar, tipo de inserção da família, condições de vida, trabalho e cultura dos estudantes e dos professores,

¹ KRAMER,S;NUNES, M.F. (1993). Ver também Kramer (2006).

² Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009.

materiais pedagógicos, aspectos físicos do prédio escolar, equipamentos etc. Os fatores simbólicos, aqueles que para alguns podem passar de forma despercebida, são, em certa medida, variáveis fundamentais na obtenção da qualidade do processo educativo, como a prática do diálogo, do respeito nas relações entre docente e discente, da valorização dos espaços de opinião e espontaneidade dos alunos. São práticas que contribuem para o desenvolvimento de relações mais solidárias e integradoras e, ao mesmo tempo, para a transformação do espaço escolar em instância de pertencimento e identidade.

Além disso, a precariedade de equipamentos sociais (tais como bibliotecas, centros culturais e salas de leitura) capazes de garantir práticas de leitura e escrita, depois de completado o processo de alfabetização. Sem essa inserção, as pesquisas mostram que mesmo os alfabetizados se não continuam na escola, esquecem, regridem, deixam de ler e escrever. Refletindo sobre estas questões, e com a compreensão de que as concepções dialógicas e sociais da linguagem embasam práticas pedagógicas mais condizentes com uma escola responsável e responsiva (que assume seu compromisso ético com a população em geral e com a população escolar em particular), tomamos o desafio de fazer uma aproximação entre Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, autores que, apesar de suas experiências, épocas e lugares diferentes, desenvolveram idéias que se entrecruzaram: ambos concebem a linguagem de forma dialógica auxiliando-nos no entendimento, na abordagem e na análise dos processos de alfabetização.

Inicialmente, os dois teóricos são contextualizados. Em seguida, são entrecruzados seus conceitos de diálogo, consciência e julgamentos de valor. A partir daí, algumas implicações para a prática educativa na escola são explicitadas.

Os contextos

O lugar de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nasce em 19 de setembro de 1921, no Recife. Filho de Joaquim, oficial da polícia militar - profissão escolhida para "ganhar a vida" -, homem de religião kardecista, que tinha como hábito a leitura e a escrita, inclusive em idioma francês. Sua mãe chamava-se Edheltrudes e era católica: *“Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu*

pai pelas crenças de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais” (1980, p. 13). Com a crise de 1929, a família se muda para Jaboatão, na esperança de uma vida melhor. A morte de seu pai leva a família a passar por dificuldades, enfrentando, inclusive, a fome. É nessa época que Paulo Freire, cursando o equivalente ao 1º grau, descreve suas primeiras dificuldades escolares: *“tentava ler ou prestar atenção na sala de aula, mas não entendia nada, porque a fome era grande”* (1987, p. 40).

Aos 15 anos, faz exame para o ginásio e aos 18 se torna professor particular de sintaxe da língua portuguesa. No mesmo período conhece sua futura esposa Elza, também pernambucana de Recife, professora primária, dando aulas particulares para um concurso de diretor de escola pública. Aos 20 anos, ingressa no curso pré-jurídico, curso circunstância, uma vez que não eram muitas, então, as opções na cidade do Recife: Medicina, Odontologia, Engenharia, Belas Artes e Direito.

Paulo Freire tinha o sonho de fazer psiquiatria e psicanálise. Do seu interesse pela língua portuguesa e pela psicanálise parece advir o conceito central de sua obra, a conscientização. Nasceram, não por coincidência, a preocupação e os estudos em torno da alfabetização, fundamentais para uma compreensão mais ampla e dinâmica da linguagem. Além dos estudos de língua portuguesa - aos 20 anos já havia lido vários gramáticos brasileiros -, debruçou-se também na Filosofia, na Psicologia da Linguagem e na Literatura (brasileira e estrangeira). *“Recusando a falsa modéstia, eu diria que aceito que se diga "a alfabetização antes e depois de Paulo Freire". Não é um galanteio. É que eu trouxe para a compreensão da alfabetização uma dimensão histórico-social-linguística que não existia antes. Ou melhor, que não era percebida”* (1992, p. 29).

A carreira de advogado teve fim rápido e peculiar: a primeira causa, um assunto de dívida entre um lojista e um jovem dentista, foi a responsável pela mudança abrupta de profissão. Paulo Freire, defendendo o lojista, seu primeiro e único cliente, viu-se na embaraçosa situação de ter que confiscar a aparelhagem do dentista, também iniciante, por falta de pagamento pelos bens adquiridos. Tal situação causou-lhe mal-estar tão grande - pois se a aparelhagem do dentista fosse confiscada, ele jamais poderia pagar a dívida, pelo menos exercendo esta profissão -, que de forma decisiva largou o curso Direito. Não só largou como começou a aprofundar suas reflexões sobre a injustiça social, identificando-se muito mais com o oprimido do que com o opressor.

De 1946 e 1956 trabalhou no Serviço Social da Indústria (SESI). Responsável por toda a rede escolar primária, promoveu seminários de formação de professores, já preocupado com a melhoria da prática docente. Neste período, foi influenciado por Piaget e Dewey, realizando uma pesquisa com famílias de um bairro popular de Recife sobre os efeitos de castigos nas crianças, prática então comum, discutindo os resultados com as famílias nela envolvidas. Ainda no SESI iniciou o trabalho de alfabetização de adultos em comunidades pesqueiras. Em 1958, Paulo Freire, convidado a trabalhar na Prefeitura Municipal de Recife, administrada por Miguel Arraes, tornou-se um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) continuando o trabalho com crianças, adultos e com o teatro popular. Quando Arraes se elege governador de Pernambuco (1962), o MCP se expande para as zonas rurais do estado.

Com os Movimentos de Cultura Popular, transformava-se a visão de analfabeto, sob forte influência de Paulo Freire. Analfabeto era igualmente capaz e produtivo, sujeito da história. Devido à bem sucedida experiência em Angicos (Rio Grande do Norte), Paulo Freire se torna mundialmente conhecido e é convidado a trabalhar no Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC, a partir de Brasília.

Depois do golpe de 64, contudo, Paulo Freire é preso por 75 dias, conseguindo, em seguida, asilo na Bolívia. Da Bolívia rumo ao Chile, igualmente por motivos políticos. Como um nômade, mais uma vez se muda, convidado que é a retirar-se pelos ataques feitos à Democracia Cristã Chilena. Em 1970, Paulo Freire vai para Harvard/EUA e depois para Genebra. Adquire, neste percurso, 20 títulos de doutoramento, reconhecidos por universidades mundialmente importantes.

Em 1980, fim do exílio, aceita o desafio de ser secretário de Educação da cidade de São Paulo, com a prefeita Luiza Erundina. Ocupa esse cargo de janeiro de 1989 a maio de 1991, buscando democratizar a escola pública e investindo maciçamente na formação permanente de seus profissionais (FREIRE, 1992, p.23). Na secretaria, cria o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA/SP. Em 2 de maio de 1997, Freire morre devido a complicações decorrentes de uma cirurgia cardíaca.

O lugar de Bakhtin¹

¹ Para esta contextualização foram usadas as contribuições de Maria Teresa Freitas (1994).

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasce no dia 16 de novembro de 1895, numa cidade ao sul de Moscou, chamada Oriol, filho de uma influente família local. Aos 9 anos de idade, muda-se com a família para a capital da Lituânia, Vilna, cidade caracterizada pela diversidade étnica (poloneses, lituanos, judeus) e, conseqüentemente, pela heterogeneidade de línguas e de classes. Aos 15 anos, Bakhtin desloca-se de novo com a família, agora para Odessa, cidade com características semelhantes às de Vilna no que se refere à variedade de idiomas, além da também forte influência judaica. Depois de um ano de estudos na Universidade de Odessa, transfere-se para a Universidade de São Petersburgo, onde se dedica aos estudos de História e de Filosofia.

Bakhtin tem participação ativa em grupos intelectuais, e, como a maioria da *intelligentsia* russa, apóia a revolução de 1917. Depois da revolução, segue para a cidade de Nevel, trabalha como professor de literatura e estética, e ingressa no círculo filosófico, da qual faziam parte o crítico Medvedev e o poeta e músico Voloshinov, ambos seus interlocutores e colaboradores. Em 1921, casa-se com Elena Orkovic, companheira de toda a vida, durante 50 anos, até a morte de Bakhtin, em 1975.

O centro de seu pensamento está na literatura, e o ponto de partida de seus estudos - em psicologia, semiótica, lingüística e arte - é a linguagem. Em 1929, publica seu primeiro livro, "Os problemas da obra de Dostoiévski", tratando de questões sobre o homem, a consciência e a arte. Nesta obra, não está presente a dicotomia "conteúdo e forma", características das correntes da época. No período stalinista, Bakhtin é perseguido por sua não adesão ao regime e por suas críticas ao sistema monolítico da União Soviética. É exilado no Cazaquistão, onde permanece por seis anos, indo depois para Saransk, devido a graves problemas de saúde, que o acompanham pelo resto de sua vida - enfermidade óssea que causa a amputação de uma perna.

Em 1936, escreve uma monografia sobre Rabelais, só conhecida em 1965. Desenvolve seu trabalho como professor, mestre, "educador da juventude", propagador da arte e da literatura para as massas. Uma das suas maiores contribuições está em como entende o papel da cultura na constituição do sujeito. Para Stam (1992), a cultura em Bakhtin consiste nos discursos que são mantidos ou guardados pelos membros de uma coletividade - desde o senso-comum, estereótipos, até dialetos-; e na relação entre todos os sujeitos da enunciação e todos os contextos historicamente situados em que esta enunciação é feita. Cultura, para Bakhtin, se dá na história.

Apesar de sua intensa atividade intelectual, negam-lhe o título de doutor quando defende a tese sobre o romance como gênero literário. Bakhtin escreveu 33 livros, embora alguns títulos não apareçam com sua autoria. Diversas e contraditórias análises são feitas para dar conta deste fato: por um lado, podem-se destacar diferentes razões de ordem política na conturbada União Soviética, que o teriam levado a omitir-se como autor; em outro sentido, levantam-se questões de natureza teórica - como o gosto pelas máscaras, presente nos estudos sobre a carnavalização -, ou seja, o saber ler os não-ditos, apresentar o não-apresentado, que sem dúvida indicariam a pouca importância dada por Bakhtin à questão da autoria. Seguindo um caminho ou outro, deveríamos partir do pressuposto de que as obras em consonância com as suas idéias representam uma mescla de vozes, a de Bakhtin e as de seus colaboradores, o Círculo de Bakhtin visão mais próxima da concepção bakhtiniana de autoria.

As idéias de Bakhtin chegam ao Brasil na segunda metade da década de 1970, quando só era possível encontrar algumas obras traduzidas, que sofreram ajustes e desajustes, na tradução do russo para o francês, deste para o inglês e, então, para o português. Vale dizer que sua influência pode ser notada nos estudos literários produzidos não só na União Soviética, mas também na Europa, nos Estados Unidos e no Japão. Dentre eles, podemos destacar "Problemas da poética de Dostoiévski", "Questões de literatura e de estética: a teoria do romance", "A cultura popular na idade média e no renascimento", "Marxismo e filosofia da linguagem", "Freudismo". Bakhtin se tornou um dos maiores pensadores do século XX, embora sua obra tenha permanecido na obscuridade durante quase toda a sua vida (FREITAS, 1994).

* * *

Entrecruzando lugares e idéias de Bakhtin e Freire, é possível reconhecer que embora tenham feito seus estudos e intervenção em lugares e tempos distintos, cabem aproximações à primeira vista ousadas. Será que as fazemos pela importância do diálogo em suas obras? Ou porque a linguagem é tomada como tema central em seus estudos? Ou por terem vivido e sofrido perseguições em regimes políticos autoritários, avessos às divergências, às trocas permanentes, às indagações dialógicas como celebração? A proximidade está relacionada à ênfase dada à cultura popular?

Lendo e relendo Bakhtin, desnudando as expressões por ele utilizadas, tentando não perder a dimensão do todo numa difícil leitura, talvez devido à tradução complexa dos conceitos e

correntes teóricas de natureza lingüística com quem Bakhtin interage, que fomos dialogando com os dois autores. Paulo Freire, escritor familiar, quase um autor de cabeceira, que fala a língua que enuncia o nosso país e apresenta questões de uma prática conhecida de trabalho, explicita indagações sobre a educação de jovens e adultos e a formação de professores; Bakhtin, em cujas obras buscamos elementos para subsidiar e enriquecer o diálogo com Paulo Freire e com as questões relativas à alfabetização. Há um forte elo de ligação entre os autores, delineado na sua maneira de compreender o social e a cultura, em uma absorção do marxismo que não abre mão da dimensão humana, bem como na formação humanista cristã de ambos, em que a conquista da palavra está associada à conquista da história. O que não deixa qualquer dúvida, seguramente, é a opção dos dois autores em romper com paradigmas que aprisionam o conhecimento científico, buscando interpretações centradas num pensamento plural onde o papel desempenhado pela linguagem se revela forte.

Alguns conceitos

Sobre a linguagem

A partir do século XIX, ganham projeção os estudos sobre a linguagem e sua importância para a ciência. Tais estudos seguiram basicamente dois caminhos: um que entende a linguagem como paradigma lógico-matemático na construção de sistemas formais; outro que a considera como sistema simbólico de comunicação, valorizando o significado da experiência humana social e cultural, constituído a partir da interação entre os homens. Segundo Freitas (1994), é este último caminho que vai permitir uma compreensão do papel da linguagem nas ciências humanas: a linguagem entendida como discurso, no qual se privilegia a natureza dialógica e o processo interativo. As ciências humanas passam a ter a dimensão de ciências da cultura e supõem a centralidade da linguagem: a cultura é um conjunto de significados simbólicos.

Neste terreno, a obra de Bakhtin e de seus colaboradores Voloshinov e Medvedev – o Círculo de Bakhtin - trata a linguagem não como um sistema abstrato, mas como um diálogo cumulativo, uma criação coletiva. Segundo Bakhtin, não existe uma realidade de linguagem fora do diálogo entre o eu e o outro, entre os muitos eus e os muitos outros, e este dialogismo constitui o eixo central de sua teoria. A linguagem assume, na obra de Freire, o caminho de

invenção da cidadania, na superação das condições iniciais pela ampliação da visão crítica do mundo, pelo desvelamento das contradições da realidade, pela aquisição de uma postura inquiridora diante do mundo, pela compreensão de seu papel de sujeito histórico, que faz a história e que é capaz de reconstruir um conhecimento que venha se opor à visão dominante do mundo.

Segundo Bakhtin, o homem é histórico-social; ele historiciza a linguagem. A compreensão verbal é processada pelo homem a partir de sua ligação com a vida. Um enunciado se produz num contexto que é social, sempre dialógico, sempre uma relação entre pessoas. A experiência discursiva individual vai se formar na interação com os enunciados individuais alheios. Neste sentido, um enunciado está repleto de matizes dialógicos, e nosso pensamento será fruto de uma interação com pensamentos alheios; a palavra outrem que se torna palavra própria. Não se pode, portanto, ignorar a relação dialógica do enunciado. Em caso contrário, estaríamos ignorando a relação entre a linguagem e a vida, questão fundamental nas obras de Bakhtin e Paulo Freire.

Bakhtin (1988) dá uma interpretação peculiar à natureza da relação dialógica, ou seja, entre o “eu” e o “outro”. O eu, para ele, não é autônomo, existe somente em diálogo com outros eus. O eu necessita da colaboração de outros para poder definir-se e ser autor de si mesmo. Assim, a enunciação é fruto da interação entre dois sujeitos socialmente organizados, é produto da interação do locutor e do ouvinte. A palavra é o território comum entre locutor e interlocutor. A unidade real da língua é o diálogo composto por, pelo menos, duas enunciações. Toda palavra comporta muitas faces, sendo determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém, constituindo justamente o produto da interação (Kramer, 1993).

Paulo Freire (1992), de maneira afim a de Bakhtin, afirma que *não se pode pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros* (p.117). A significação do diálogo está no fato de que os sujeitos dialógicos crescem um com o outro, ele não nivela, não reduz um ao outro. Ao contrário, *implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados* (p.118). Neste sentido, a relação entre a linguagem, o pensamento e o mundo é dialética, processual e contraditória. O depoimento a seguir tem muito a dizer sobre esta relação e sobre o papel da linguagem na atribuição de novos sentidos, na voz do camponês Cição.

Agora o senhor chega e pergunta: Ciço, o que é educação? Tá certo. Tá bom, o que que eu penso, eu digo. Então, veja, o senhor fala: 'educação'; daí eu falo: 'educação'. A palavra é a mesma não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: educação. Mas então eu pergunto pro senhor: É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra? Aí eu digo: Não. Eu digo pro senhor desse jeito: Não, não é. Eu penso que não.

Educação... Quando o senhor chega e diz 'educação', vem do seu mundo. O mesmo, um outro. Quando sou eu quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem do fundo de oco que é o lugar da vida de um pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vêm? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado, livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa de seu jeito, como deve ser... Do seu mundo vem estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso aqui (p. 69-70).

Este depoimento clama pela interlocução, por um diálogo que leve em conta os diferentes significados da palavra, que não dicionarize o sentido. Sobretudo, mostra como os discursos são ideológicos¹, pois trazem uma concepção de mundo, demarcando os lugares do falante e do ouvinte. Bakhtin vê a palavra, assim como Paulo Freire, como um fenômeno ideológico, que exerce uma função de signo e que reflete e refrata a realidade. A palavra é um material semiótico da consciência que determina o conteúdo da vida interior, do discurso interior. É o produto da interação locutor-ouvinte, como nos salta aos olhos ao ouvir o camponês Ciço. Segundo Bakhtin (1988), *a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra, apóia-se sobre meu interlocutor* (p. 113).

Se partimos do conceito bakhtiniano de que fazer ciência humana é trabalhar texto, assumir a questão da multiplicidade, do inacabamento e do contexto como parte do texto é fundamental. O objeto das ciências humanas é também um sujeito que fala. Neste sentido, Bakhtin (1982) propõe uma outra forma de conhecimento científico, que não se sustenta na exatidão, na precisão, na imediaticidade, mas na importância de trazer o discurso da vida para dentro da ciência, da arte e da própria vida: *Um poeta deve recordar-se de que sua poesia é culpada pela trivialidade da vida, e o homem na vida deve saber que sua falta de exigência e de seriedade em seus problemas existenciais são culpadas pela esterelidade da arte* (p. 11).

¹ O conceito de ideologia está aqui citado na concepção de Gramsci (filósofo italiano que influenciou a obra de Paulo Freire), que considera que é neste domínio, o da ideologia, que as concepções de mundo articulam-se diretamente com a chamada realidade prática. Para Gramsci (1981), o modo como os indivíduos interpretam a realidade está intimamente ligado à sua experiência e à sua prática no mundo.

Segundo Japiassu (1994), não é só o interesse que leva os homens a se matarem, pois nada poderia causar tanta destruição quanto uma verdade considerada única e correta, uma ideologia tida como justa em nome da diabolização do oponente, do outro. Mergulhando nos escritos de Paulo Freire, entendemos que as concepções de verdade, de teoria e de prática não são monológicas. Ao contrário, pratica-se a teoria sem emoldurá-la, sem cristalizá-la. Fazer ciência, segundo ele, é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas que repousavam à espera do desnudamento, é dar sentido às novas necessidades emergentes da prática social. É, por isso, talvez, que insiste na idéia de que a teoria emerge molhada da prática vivida (1994, p.32). O monólogo converge com a palavra autoritária, que não comporta réplica, no entender de Bakhtin; palavra que ouvida ou lida é desprovida de seus muitos sentidos.

Para os dois autores a dialética é referencial comum, como o são a perspectiva histórica e a compreensão do homem como um conjunto de relações sociais. A linguagem é fio condutor em que a história é entendida, analisada e re-significada, incluindo a singularidade (nas histórias de vida) e a totalidade (ligação dessas histórias na grande temporalidade). Contudo, a ciência com frequência fragmenta o conhecimento e despreza as instâncias do conhecimento produzido na vida. As pesquisas em educação assumem um importante papel, ao denunciar o texto e reinterpretar o contexto. O sujeito do texto fala: *do jeito que vai essa conversa não dá pra gente se entender, não. Porque, enquanto vocês aí (apontando para um grupo de educadores) fala só do sal, a gente aqui (referindo-se aos camponeses) se interessa pelo tempero, e o sal é só uma parte do tempero* (FREIRE, 1992 p. 72).

O desafio que se coloca para as pesquisas em educação não se reduz ao uso de determinadas técnicas ou estratégias de coleta de dados, mas no rompimento do monopólio do saber e na capacidade que devemos ter para a real articulação com o próprio contexto em que a pesquisa se realiza e a consideração as condições sociais de produção dos discursos e das interações. Como apontam Kramer e Jobim (1994), o que tem dificultado o aparecimento de novas perspectivas é a própria fragilidade conceitual no âmbito dos estudos em educação, o que provoca, num certo sentido, uma necessidade de afirmação com base em paradigmas científicos dominantes (p.7).

Sobre a consciência

A consciência para Bakhtin (1976) não é somente um fenômeno psicológico, mas também ideológico, um produto do intercâmbio social. Para ele, toda comunicação é, ao mesmo tempo, individual e social, pois reflete, conjugadamente, uma "fala interior" dos interlocutores e uma "fala externa", assimilada do contexto sócio-cultural e econômico no qual está inserida. Como diz o autor: *é ingênuo supor que se possa assimilar como própria uma fala externa que seja contrária à fala interior, isto é, que seja contrária a toda maneira verbal interior de ser consciente de si próprio e do mundo... Todo ato consciente é já um ato social, um ato de comunicação* (p.28).

Já Paulo Freire, nas obras "Pedagogia do oprimido" (1975) e "Pedagogia da esperança" (1992), destaca os obstáculos que impedem ao oprimido reconhecer-se como tal e, mediante o exercício da ação refletida (práxis), transformar sua condição de dominado. Assim, a possibilidade de o oprimido vir a ser sujeito está intimamente relacionada à necessidade de que o momento da consciência seja prolongado durante a história. No prolongamento da própria consciência de si, observa-se homens que, gradativamente, vão deixando de ser "coisas" para se tornarem sujeitos, no sentido de ficarem cada vez mais capazes de estabelecer relações entre si e com o mundo, pronunciando-o, desvelando a realidade.

E como se daria o prolongamento da consciência? Pela leitura da palavra que pressupõe uma leitura anterior do mundo e implica voltar a essa leitura. Isto significa que ler o mundo e ler a palavra constituem um processo indissociável que tem como mote o exercício de "reescrever" o mundo, ou seja, transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida no bojo da compreensão do mundo e de sua transformação - a leitura e a feitura de um novo mundo. Os círculos de cultura, concebidos com a colaboração de Paulo Freire, inicialmente em Pernambuco e depois espalhados em uma série de estados brasileiros, nada mais eram do que o encontro de sujeitos (alfabetizados ou não) que tinham por objetivo a "re-leitura" do mundo - o processo de conscientização -, através do teatro, cinema, esporte, artesanato, artes plásticas, alfabetização e educação de base. Vivia-se na prática, a tentativa de um verdadeiro exercício de "re-ver", "re-pensar" e "re-dizer" levado às últimas conseqüências: "re-dizer" o dito, "re-ler" o vivido.

Como Paulo Freire, Bakhtin aponta a necessidade de que a linguagem se aproprie de uma dialética do exterior e do interior, mediada pela interação verbal. A questão da linguagem está para Bakhtin, assim como para Paulo Freire, ligada diretamente à formação da consciência. Os fundamentos da consciência não são fisiológicos ou biológicos, mas sociológicos. Para

Bakhtin, a consciência individual nada pode explicar, a não ser a partir do meio, que é ideológico e social: *a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações pessoais* (1992, P. 118). No diálogo com camponeses Paulo Freire (1992) constata que o rompimento da cultura do silêncio traz à tona a descoberta de um discurso crítico sobre o mundo e a possibilidade de refazê-lo: *Era como se começassem a perceber que o desenvolvimento de sua linguagem, dando-se em torno da análise de sua realidade, terminasse por mostrar-lhe que o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa forma antecipado, na sua imaginação* (p.40).

Paulo Freire traz para o campo da educação, da prática educativa, muitos conceitos bakhtinianos, embora não cite Bakhtin em nenhum momento. Vejamos: nas idas e vindas da fala, na sintaxe, na prosódia, nos movimentos do corpo, nas metáforas, quer dizer, na linguagem que o educador está empregando, é necessário que ele esteja atento para a compreensão que os educandos estão desenvolvendo acerca do mundo. Esta compreensão pode sofrer transformações na medida em que se desvela a realidade, pois vão sendo expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então. Paulo Freire ensina que o educador, ao falar com o educando, vai transformando o ao em com. Assim, o educador possibilita o desenvolvimento da linguagem, perfilando conhecimentos e conjecturas a respeito de um mundo novo. Este educador e este educando, na visão de Bakhtin, não são frutos de uma produção isolada; para ele, o eu se constrói em colaboração, significando com isto que os eus são autores uns dos outros, o que nos remete à linguagem como uma criação coletiva. A linguagem nasce de um diálogo entre o "eu" e o outro, entre muitos "eus" e muitos outros.

Cada língua é a arena onde competem "acentos" sociais diferentemente orientados. Toda comunicação impõe um aprendizado da linguagem do outro, uma espécie de tradução, ou de acordo, com o significado situado nos limites do nosso conjunto pessoal de linguagens e do de outra pessoa. (STAM, 1992, p. 12-13).

Sobre julgamentos de valor

Nos escritos sobre "O discurso na vida e o discurso na arte", Bakhtin (1976) dará particular relevância ao julgamento de valor. Para ele, quando o julgamento de valor aparece no discurso extra verbal, apenas implícito no texto, e é entendido por um grupo, acaba por se tornar uma crença dogmática, pois é, nesta comunidade, coisa tida como certa, não admitindo

réplicas. Mas quando é pronunciado, verbalizado e justificado, ele já se torna duvidoso, transportando o discurso para além das fronteiras do verbal.

Paulo Freire (1979) menciona também a importância de juízos de valor na prática educativa problematizadora. Tal educação não se caracterizaria pelo mero ato de transmissão de conhecimentos, como se o processo ensino-aprendizagem fosse reduzido a uma via de mão única. O processo fundamenta-se na veiculação de juízos de valor por parte dos agentes educativos. Seguindo esta reflexão, tal educação só poderia mesmo fundamentar-se no diálogo entre os agentes educacionais. A pronúncia do mundo e das relações entre os homens é condição sine qua non para o próprio processo de humanização e de construção de identidades. “*O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir novas pronúncias... Os homens se fazem homens na palavra, no trabalho, na ação-reflexão*” (p. 92 - 93). Está em pauta nos discursos pedagógicos, por exemplo, a necessidade de se conhecer a realidade do aluno. Transforma-se o conjunto das expressões verbais e não-verbais do aluno, numa rota classificação, a partir de suas condições de vida (morador de favela, péssimas condições de higiene, ausência de um núcleo familiar, universo vocabular restrito). Enfim, identifica-se mais o que julga-se faltar do que o que o aluno (criança, jovem ou adulto) tem. Não se discute os significados e sentidos da sua condição de existência, criando-se e cristalizando-se uma série de estigmas. Desconhecendo a dimensão simbólica, a linguagem das entrelinhas, dos gestos, do olhar, é impossível que o professor tenha acesso ao mundo do aluno. Simultaneamente, segundo Bakhtin (1976), é insuficiente o discurso verbal para exprimir o que estamos querendo ou deixamos escapar ao nos comunicarmos com o interlocutor. Para ele, é nas conotações extra-verbais que estão contidos elementos ideológicos da fala e os julgamentos de valor, que são além de emoções individuais, atos sociais regulares e essenciais: *O discurso verbal é apenas um esqueleto e só se torna vivo no processo de percepção criativa, isto é, no processo da comunicação social viva* (p. 21).

Esta questão remete à ética. Paulo Freire e Bakhtin favorecem repensar a ética tanto nas pesquisas em educação quanto na própria ação pedagógica. As teorias mais recentes em educação concebem a natureza polissêmica da prática educativa, embora nos relatos de pesquisa fique evidente a dificuldade do pesquisador em compreender e prestigiar os diferentes significados do texto. Para Jobim e Souza (1994), quando a linguagem é utilizada de modo a inibir a revelação da essência mais íntima do homem, ela se torna mero

instrumento de uma sociedade que encarcera seus indivíduos, sem que estes, muitas vezes, se dêem conta do processo aprisionador do qual são vítimas (p.40).

Quanto à ética na ação pedagógica, cabe mencionar os usos, e abusos feitos em nome da filosofia de alfabetização de Paulo Freire. Concebendo o processo de alfabetização inserido na corrente do diálogo, da leitura da palavra no bojo da leitura do mundo, num universo de múltiplos sentidos e significados, diversos grupos e instituições, de diferentes naturezas, ingenuamente ou não, traduziram a filosofia em um método de alfabetização com passos precisos e limitados, no qual o diálogo se transforma em uma das etapas de um rol de atividades mecânicas e sem sentido. Transporta-se, generaliza-se e descontextualiza-se uma experiência para que dela se extraiam um conteúdo destituído de sua riqueza. O mesmo tem sido feito com várias teorias, no campo da educação. O desafio está em compreender o conhecimento como processo dinâmico, em constante transformação. Conhecimento que, enquanto modo múltiplo de criar e re-criar o mundo, incorpore também a política, os valores e a ética.

Implicações para a prática

O conceito de dialogia em Bakhtin permite pensar que a sala de aula é o lugar de interações verbais reais, de diálogo entre professores e alunos, entre alunos, diálogo com o conhecimento: articulação escola-meio social-cultura-vida. É preciso considerar o aluno com suas experiências cotidianas, no sentido de levá-lo a um engajamento e a um compromisso com o meio, para transformá-lo. Por outro lado, como ser professor sem trazer para a escola, para dentro da sala de aula, a história de cada qual, a sua vida? Esses autores fazem a integração do próprio conhecimento com a formação de vida, não dicotomizando teoria/prática, totalidade/singularidade, ciência/vida.

Quanto mais o educador acredita que aprender é enfiar o saber-de-quem-sabe no suposto vazio de quem-não-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, sem sentido, destituído de significado: parece que o conhecimento não é produzido socialmente, não é um bem da coletividade e que o sujeito que aprende está do lado de fora da cultura e da história. Paulo Freire concebeu um trabalho em educação construído a partir da idéia do diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro. É assim que professores e professoras podem contribuir para a formação de cidadãos responsáveis e críticos: ao

aprender com o educando, a falar com ele porque o ouviu, o professor está ensinando o educando a ouvi-lo também.

O desafio que se coloca para a escola é o de descobrir-se parte da vida, de buscar nessa vida o que dela foi negado, re-inventar-lhe o sentido, desafio que se coloca também para a própria humanidade. Abbagnano (1982) concebe o diálogo como um conversar, um discutir, um responder entre pessoas associadas pelo interesse comum, pela investigação, pela pesquisa. O princípio dialógico esteve pautado na tolerância filosófica e religiosa em um sentido positivo e ativo, isto é, não como resignação diante da existência de outros pontos de vista, mas como reconhecimento da igual legitimidade e como boa vontade de entendê-los nas suas razões. O princípio do diálogo manteve-se como aquisição fundamental transmitida do pensamento grego ao moderno e que conserva, na idade contemporânea, um valor eminente.

Trazendo o diálogo para a escola, Freire (1982) aborda um aspecto considerado por ele fundamental, a disciplina retratando sua concepção de liberdade e autoridade - expressão de uma relação harmoniosa entre pólos contraditórios -, o elo indispensável e por natureza indissociável da prática educativa (p.18). Quando este elo é rompido, a disciplina deixa de existir em detrimento ora da licenciosidade, ora do autoritarismo, tornando-se liberdade e autoridade antagônicas. O diálogo, até então lugar onde *o eu se constrói em colaboração* (Stam,1992, p. 17), transforma-se em monólogo: tanto quando todos falam ao mesmo tempo e ninguém se ouve, ou seja, quando não há colaboração, como quando só há a voz de um, aquela que não admite réplica.

Neste sentido, Freire (1982) aponta a importância da relação professor-aluno se constituir nas bases de uma linguagem que os faça sentir pertencentes, que os convide a pensar e a aprender a aprender, ou seja, somente uma escola centrada democraticamente nos alunos nas comunidades, os leva a uma nova postura diante dos problemas: a da intimidade com eles, a da pesquisa, em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida (p.37). A linguagem, quando não pertencente à cultura, transforma-se na linguagem do outro, carregada de uma verdade, de um conhecimento e, portanto, de um tom de regra, de autoritarismo, que monologiza a idéia e a criação, a própria aprendizagem. A escola, para Freire, não é boa ou má, mas uma instituição histórico-social, contextualizada num espaço político. Sua transformação prescinde da preocupação com os problemas referentes à cultura, problemas que fazem parte de um processo global de transformação social. Como para Bakhtin (1982), em relação à arte e à

vida, pólos indissociáveis da existência humana: exigência, seriedade se entrelaçam à arte. Da mesma maneira, o rompimento do elo existente entre liberdade e autoridade favorece a transmissão passiva de conhecimentos, gera a palavra que corta a espontaneidade e a expressividade dos alunos, destruindo sua capacidade imaginativa, aquela que permite o fazer constante das relações entre o conhecido e o desconhecido, o criar e o recriar conhecimentos. Ultrapassando a denúncia da palavra que cala, que emudece o aluno, Freire (1982) anuncia a palavra que tem gosto de liberdade, que tem autoria. Palavra que se cria e não que se recebe, imposta de cima para baixo, palavra que não se impõe, mas que se parteja e que se enraíza na relação educativa, possibilitando uma escola mais viva, mais dinâmica, autora do seu processo de participação. Esta é a palavra que liberta e que responsabiliza educador e educando em busca do tempo de construção de um conhecimento que possa estar a serviço de todos.

Desta forma, Paulo Freire e Bakhtin guardam afinidades que se constituem em valiosas contribuições para repensarmos a linguagem que liberta, que não aprisiona e que vem carregada de responsabilidade, de autonomia e autoria. Processo individual? Freire mostra que o particular está impregnado de totalidade, que o individual é também social, palavras que encontrem as de Bakhtin quanto diz que “o indivíduo, enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico” (1992, p.58).

Com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin é possível ouvir, analisar e dialogar com textos em contextos, repensar os processos de alfabetização. Neste caminho, deixando de lado dicotomias que consideramos inócuas, assumimos a alfabetização como prática de liberdade, nos dizeres de Paulo Freire, ação cultural que constitui a consciência, organiza a conduta, de certa forma aproximando este conceito da concepção de letramento construída décadas depois. As teorias aqui brevemente analisadas têm importantes implicações práticas. Destacamos algumas: a relevância de entender e praticar a linguagem na sua dimensão discursiva; a presença da arte e da leitura literária e a necessidade de trabalhar com diferentes gêneros textuais, na leitura e na escrita.

A dimensão discursiva se refere aos muitos sentidos da palavra e à compreensão, construídos historicamente. A palavra tem franjas, nela se penduram sentidos de outros tempos e lugares. Conceitos e preconceitos são forjados, constituindo-nos e constituindo a nossa consciência.

Precisamos como professores garantir que essa riqueza da linguagem seja reconhecida e incentivada desde a alfabetização até momentos posteriores de produção oral e escrita, dentro e fora da escola. Para tanto, a arte em geral e a leitura literária são fundamentais. São elas e com elas que nos formamos, compreendendo sentidos expressos para além do que está sendo dito ou escrito. De outra parte, com a arte e a leitura literária entramos no universo da criação, nos tornamos humanos, estabelecendo relações com a linguagem, a leitura e a escrita para além da sua função comunicativa, instrumental e servil.

A pluralidade que nos constitui necessita, no que diz respeito à linguagem e à alfabetização, da diversidade textual que caracteriza a produção humana. Falamos, criamos, escrevemos textos que se estruturam em contextos diversos e de modos diversos. Livros de boa qualidade literária, com ilustrações e textualidade que manifeste a possibilidade criativa em poema e prosa; romances, contos, texto teatral (que só se materializa em cena), filmes (e quantas pessoas alfabetizadas não lêem legendas, só compreendendo filmes legendados?), museus com orientações escritas, tudo isso compõe as condições materiais imprescindíveis para formar leitores e pessoas que gostem e queiram escrever, que não tenham medo de expressar sua palavra falada e escrita, sejam elas crianças, jovens ou adultos, sejam elas alunas ou professores.

Enfim, ensinar a ensinar ou ler e escrever?

Nas disciplinas por nós ministradas - Processos de Alfabetização e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e em várias pesquisas realizadas sobre o tema da leitura e da escrita nos questionamos sobre o conteúdo do que é ensinado na universidade, na escola de formação e nas turmas de crianças. Além de uma história escolar de repetência, exclusão e da falta de acesso a bens culturais, supõe-se que os futuros professores devem aprender pela repetição, pela mera repetição de exercícios que serão repetidos também com suas crianças? Trata-se do ensino do ensino da língua. E como ensinar a língua a quem não a domina, não a vive como experiência, a não ser lendo e escrevendo? Como ensinar a ler e escrever a quem não lê literatura e não aprendeu o gosto pela poesia? Como formar professores sem leitura e sem escrita reais?

Em muitas situações, o trabalho com a língua escrita é reduzido à cobrança e contabilidade: cobra-se aos alunos que critiquem, como estagiários, o que observam dos professores.

Propõe-se que façam igual ou diferente, mas não se assume na prática o papel que é pregado. Os alunos, por sua vez, prestam contas ao poder do professor, repetindo, ou burlam a ordem, pintando as unhas na sala de aula, fazendo sobancelha, ouvindo walkman, rindo com desdém. Como falar de formação de professores neste contexto? A situação do ensino médio não é boa; os problemas não se restringem às escolas de formação. Porém, além de não servir como consolo e de só agravar o que já é grave, na escola normal sofre-se mais pela fragmentação do conhecimento nos diferentes cursos. Não seria mais produtivo substituir conteúdos de validade duvidosa que se dispersam nas Didáticas e Metodologias (da Linguagem, de Língua Portuguesa, da Alfabetização, além de Literatura Brasileira, Infantil) por disciplinas voltadas à língua portuguesa e literatura onde os conhecimentos seriam articulados e integrados. Até que ponto as disciplinas pedagógicas apenas ocupam o precioso tempo e o raro espaço de trabalho com o conhecimento da língua, com os livros? Como formar professores, a não ser com políticas de educação concebidas e implementadas como políticas de democratização do conhecimento, para que professores e futuros professores possam fazer da leitura e da escrita uma experiência real, próxima, viva?

Nesse contexto, bibliotecas escolares são fundamentais. O acesso aos livros precisa ser de fato de todos, crianças, jovens e adultos; alunos e professores. Além de alternativas institucionais e de políticas de educação, ciência e cultura, é preciso trazer livros e textos para o interior das disciplinas, no dia a dia. Precisamos levar para as aulas contos, poemas, crônicas, romances, fábulas, mitos, letras de músicas; precisamos ler esses textos e deixá-los atravessar as aulas. A partir do entendimento de leitura e escrita como experiência e com base nas pesquisas, temos sugerido às escolas de formação de professores e universidades, particularmente, aos profissionais que atuam e são responsáveis por cursos de Letras e Pedagogia. Tais recomendações se justificam porque a leitura tem significativa contribuição a dar à educação dos professores como pessoas que pensam o mundo criticamente e se repensam; a escrita favorece que os sujeitos revejam sua própria história, individual e coletiva, e podem dar a essa história novos sentidos. Temos responsabilidade social diante das crianças, jovens e adultos com que atuamos. No entanto, nós mesmos (professores, profissionais da educação, supervisores, orientadores, diretores de escolas) muitas vezes não fomos respeitados no nosso direito, não nos tornamos leitores, temos medo de escrever, deixamos de ler, não gostamos que leiam o que escrevemos. Trata-se de propiciar a todos – a nós mesmos também - oportunidades de ler, escrever, voltar a ler, perder a vergonha de escrever.

Sistematizamos recomendações em três instâncias. Em primeiro lugar, é preciso rever as disciplinas voltadas à língua, à Literatura, às Didáticas (geral, da linguagem, específicas), às Metodologias e Métodos de Alfabetização, de modo a superar seu caráter instrumental e evitar que valorizem e imponham atividades de leitura com data marcada, fichas de leitura, provas de livros, resumos, favorecendo que se tornem espaços de formação de pessoas que sejam leitoras e que escrevam.

Em segundo – mas não menos importante – é preciso abrir espaços nos cursos e no interior das disciplinas para que trabalhem com a leitura e escrita de livros literários, poesias, clássicos da literatura. Tal como crianças e adultos aprendem a ler e escrever, lendo e escrevendo, e em seguida trabalhar formas e normas gramaticais da língua (conquista teórica importante dos últimos vinte anos), da mesma forma é fundamental que os profissionais formados em Letras e Pedagogia compreendam a necessidade de introduzir crianças, jovens e adultos no mundo da literatura, lendo, em situações e contextos de interação que possibilitem aprender com a literatura, para mais tarde (ou em seguida) insistir em gêneros, estilos ou escolas literárias.

Por último, é crucial elaborar e implementar projetos de educação de professores entendidos como espaços de formação cultural. Estudantes de graduação de pedagogia, ao assistir em seus estágios aulas de métodos e técnicas ou didática se angustiam ao verem situações mecanicistas e de repetição e nos indagam sobre o que fazer.

Com frequência nos indagam sobre como fazer. Outro dia, em uma mesa sobre leitura e escrita, numa universidade, uma aluna perguntou: *“Vocês disseram que para tornar os alunos leitores os professores precisam ser leitores. Isso nós entendemos. Mas nós queremos saber como podemos ser criativos se os nossos professores não são?”* Respondemos que a ajuda vem principalmente da própria leitura, da leitura de textos científicos e dos textos literários. E lembramos que *“Se as coisas são inatingíveis, ora! Não é motivo para não querê-las. Que tristes os caminhos se não fora a mágica presença das estrelas”*. O poema é de Mário Quintana e se chama Das Utopias, que tem nos ajudado a continuar sendo pesquisadoras, neste país e neste Estado onde é fácil - para quem trabalha na universidade – se manter atual, por ser tão difícil levar a produção acadêmica pra o interior das escolas. Este poema como muitos outros textos literários podem nos ajudar a ter uma prática diferente de professora de metodologia de ensino da língua, didática da linguagem ou de alfabetização, leitura e escrita, voltada para as primeiras séries do ensino fundamental.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo, Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética - a teoria do romance*. São Paulo, Hucitec, 1990.
- _____ *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1982.
- _____ *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975
- _____ *Conscientização*. São Paulo, Moraes, 1980.
- _____ *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- _____ *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.
- _____ *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- _____ *Professora sim, tia não*. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1994.
- _____ *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1994.
- FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. *Sobre Educação: diálogos*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- FREITAS, M. T. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, São Paulo, Papirus, 1994.
- _____ *Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo, Ática, 1994.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*, São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- JAPIASSU, H. *Nascimento e morte da ciências humanas*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- _____ *Palestra proferida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2º semestre de 1994*.
- KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo, Atica, 2006.
- KRAMER,S; NUNES, M.F. Texto publicado originalmente em *Cadernos da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense*, n"-' 1, nov. 1993.

_____ & SOUZA, S. J. (coord) Cultura, modernidade e linguagem: o que narram, lêem e escrevem os professores. Rio de Janeiro, UERJ, Relatório de pesquisa, 1994, (mimeo).

_____ & Oswald, M.L. (orgs) Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever? Campinas, São Paulo, Papirus, 2001.

NUNES, M. F. Os interpretativos do mundo: histórias de vida de professoras alfabetizadoras. Dissertação de mestrado, UERJ, 1995.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In Corsino, Patrícia (org). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

STAM, R. Bakhtin - da teoria literária à cultura de massa. São Paulo, Ática, 1992.

SOUZA, S. J. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, Papirus, 1994.